Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8970530
Centre d'intérêt: 720

Soumis, Lucille.

La relation interpersonnelle : outil à privilégier dans l'enseignement moral au primaire / par Lucille Soumis. -- [Trois-Rivières?] : L. Soumis, 1989.
vii, 72 f. ; 28 cm.

"Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières, Programme de maîtrise en éducation". Bibliogr. : f. 71-72.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation

Descripteur(s): Enseignement moral * Relations maître-élèves * Rôle de l'enseignant * Programme d'études * Primaire (Ordre d'enseignement)

Cette recherche prend la forme d'une étude descriptive du programme d'enseignement moral du primaire et d'une pratique illustrant la place prépondérante de la relation interpersonnelle comme source et facteur d'apprentissage. Ainsi présente-t-on les fondements philosophiques, sociologiques et pédagogiques du programme et quelques considérations sur les concepts d'enseignement moral et de relation maître-élèves. On décrit ensuite les principes pédagogiques qui sous-tendent l'enseignement moral et on présente une activité réalisée avec des élèves de dix et onze ans sur la communication des besoins en précisant le rôle de l'enseignant.

Type de document: d

8970530

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

LA RELATION INTERPERSONNELLE OUTIL A PRIVILÉGIER DANS L'ENSEIGNEMENT MORAL AU PRIMAIRE

par

LUCILLE SOUMIS

Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche

présenté à

L'Université du Québec à Trois-Rivières

Avril 1989

L'homme qui pense et observe pour lui-même devient un sage; mais celui qui, en plus de cela, tient compte de la pensée et des observations d'autrui et ne dédaigne pas non plus l'opinion de ceux qui paraissent insignifiants, celui-là est un maître des siècles.

Aristote

REMERCIEMENTS

Ce rapport de recherche a été réalisé sous la direction de Madame Madeleine Dwane Ph.D.

Je désire lui témoigner une profonde gratitude pour sa précieuse collaboration. Sa direction compétente, son intérêt soutenu et sa grande disponibilité ont grandement contribué à la réalisation de ce travail de recherche.

Je tiens aussi à exprimer toute ma reconnaissance et mes remerciements bien particuliers à Lisette, ma fille, pour le travail minutieux de secrétariat qu'elle a si bien accompli. Enfin, à mon mari, Gill, pour sa compréhension et son encouragement qui au cours des trois années de maîtrise m'a permis de mener à bien ce projet.

TABLE DES MATIERES

PAGE

REMERCIEMENTS ii

TABLE DES MATIERES iii

INTRODUCTION iv

CHAPITRE I - SOURCE DE LA PROBLÉMATIQUE 1

1.0 Identification du besoin 1

1.1 Objectif et limite de la recherche 8

1.2 Question de recherche et méthodologie . 9

CHAPITRE II - CADRE DE RÉFÉRENCES 11

2.0 Description des fondements du programme de l'enseignement moral 11

2.1 Considération sur les concepts: Enseignement moral et interrelation maître-élève 28

CHAPITRE III - CADRE PÉDAGOGIQUE 43

3.0 Cadre pédagogique d'une pratique d'enseignement moral 43

3.1 Description d'une activité d'enseignement moral 50

3.2 Commentaires sur une pratique d'enseignement moral 63

CONCLUSION 68

BIBLIOGRAPHIE 71

INTRODUCTION

Traditionnellement, la question d'éducation morale à l'école ne semblait pas poser de problème; cette éducation était partie intégrante de l'éducation religieuse que dispensait l'école et qui particulièrement en milieu catholique marquait profondément l'ensemble de la vie scolaire.

Que la formation morale se donne à l'intérieur d'un cours de religion ou séparément, elle devrait avoir comme objectif, l'éducation au sens de la responsabilité personnelle et civique, l'apprentissage de l'autonomie, les exigences de la justice et surtout donner des références tels qu'ils éclairent et expliquent des choix: donnent un sens à la vie.

Tout au long de son existence, une personne est appelée à faire des choix, à prendre des décisions et à orienter son agir. La morale intervient vraisemblablement dans l'existence d'une personne pour guider sa conduite et son activité de manière à justifier les choix qui lui apparaissent les plus adéquats en regard des circonstances particulières d'une situation et de son échelle de valeurs.

C'est donc dire que la morale, dans la vie de chaque

individu, joue un double rôle: premièrement, elle l'aide à orienter son agir et à résoudre certains problèmes d'ordre moral qu'il rencontre dans la vie de tous les jours; deuxièmement, elle répond à certaines questions générales qu'il se pose quand il réfléchit sur les moyens de résoudre les problèmes quotidiens et sur le sens de sa vie individuelle et collective.

Le cours d'enseignement moral, enseigné au primaire, se taille lentement une place au soleil. Même si l'enseignement moral est loin de jouir de la longue tradition et du même soutien pédagogique dont bénéficie l'enseignement religieux, il semble que les parents se montrent de plus en plus ouverts face à ce type de cours.

Le défi de la morale réside dans le fait qu'elle est moins une question d'opinion que d'action, qu'elle se vit plus qu'elle ne se parle, que lorsqu'elle s'exprime, c'est avec des actes. En d'autres mots, la réflexion morale, quand elle va au bout de sa logique, peut transformer l'agir de l'enfant, elle en est le moteur, le mobile, l'éclairage.

L'une des tâches principales de l'éducation morale, en plus d'être un guide de la conduite personnelle, consiste aussi à amener l'enfant à respecter les autres, dans ses sentiments, ses émotions et ses états d'âme.

L'éducation morale est conçue comme l'action par laquelle l'être humain évolue vers la maturité morale dans un double processus de maturation et de socialisation. Elle vise à l'exercice plénier de l'activité morale en vue de favoriser une prise en charge autonome et responsable de l'agir, à mesure des capacités et des conditions d'existence de chacun, dans la perspective du mieux-être et du mieux-vivre individuels et collectifs. Elle s'actualise progressivement dans un processus, au rythme de la conscientisation et de l'engagement des enfants en pleine phase de développement.

Dans ce rapport de recherche, nous aimerions vous faire part de nos principales préoccupations et de nos questions comme enseignante en enseignement moral au primaire. Nous voulons faire connaître la philosophie qui soutend le programme de l'enseignement moral, éclairer la pratique pédagogique.

Nous accorderons une attention toute spéciale à la relation interpersonnelle des intervenants, à la nécessité d'établir une relation empathique avec les élèves, laquelle s'avère primordiale comme attitude à l'intérieur d'un enseignement basé sur l'écoute, le respect et la participation.

Nous formulons le souhait que l'on se préoccupe

davantage de l'approche pédagogique humaniste et sociale qui caractérise un enseignement centré sur le développement de la personne dans le sens même des objectifs proposés dans les programmes officiels d'éducation morale.

Dans ce présent rapport de recherche, il sera donc mis en évidence la nature même du programme d'enseignement moral, ses fondements, sa pédagogie et son importance dans le développement de l'enfant. En plus, cette étude sera illustrée par la description d'une pratique la plus cohérente possible, par rapport aux présupposés philosophiques et à la relation interpersonnelle comme outil privilégié de l'enseignement moral.

CHAPITRE I

SOURCE DE LA PROBLÉMATIQUE

1.0 Identification du problème

La problématique est mise, dès le début, à l'intérieur du cadre d'une formation par des "cours de morale". Nous aurions pu mettre cette problématique aussi dans son cadre "historique" au Québec, et faire clairement la distinction entre l'enseignement religieux, basé sur une "croyance" en une réalité transcendentale, c'est-à-dire d'ordre supérieur, et l'enseignement moral, basé sur la réalité observable accessible à notre pensée c'est-à-dire la vie en société.

"Notre itinéraire professionnel" a servi de source à une question de recherche et à définir nos propres valeurs comme enseignante-éducatrice. En effet, nous avons fait des études en arts plastiques à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Par la suite, nous avons enseigné cette matière aux élèves du secondaire I et II. Tout en poursuivant ces études, nous avons obtenu un poste d'enseignante au primaire. Nous avons occupé cette tâche pendant quinze ans. Tout au long de ce cheminement, nous nous sommes interrogées

sur l'importance de la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève, pour garantir des apprentissages significatifs et donner à l'enseignant une profonde satisfaction.

Ayant terminé notre Baccalauréat, la Commission scolaire nous offre d'enseigner la morale aux élèves du premier et du deuxième cycle du primaire. Nous acceptons donc ce mandat en nous dotant d'un perfectionnement par des cours, des ateliers et des sessions intensives à l'Université du Québec à Montréal. C'est dans le cadre de l'enseignement moral qu'il nous est donné de vivre une relation, selon nous, plus adéquate avec les élèves et une plus grande cohérence pédagogique. C'est donc à partir d'une pratique réfléchie, analysée de l'enseignement moral au primaire que nous ferons ressortir comment ce programme nous permet de vivre concrètement une valeur fondamentale de l'éducation, la relation interpersonnelle. Elle permet la conquête progressive par l'élève de la capacité de se dire, de comprendre, de devenir autonome, responsable et engagé et de réaliser que cette relation interpersonnelle est l'outil fondamental à l'enseignement moral.

Durant notre carrière, nous avons recherché le type d'enseignement qui nous garantirait une relation

la plus cohérente possible avec l'élève. C'est d'abord à partir de l'enseignement des arts que se transformait peu à peu la qualité de notre relation avec les enfants. En effet, les arts plastiques vus comme objet d'apprentissage peuvent être un moyen d'expression, de création et de reflet de la personne, ce que nous avons d'ailleurs expérimenté. Cependant, étant considérée comme une matière académique, l'élève doit subir des notations qui paraissent sur le bulletin et parfois subir l'odieux des comparaisons. Dans ce sens, les productions peuvent être des révélations de soi, des occasions de dialogue, mais prises comme contenus de programme à maîtriser, elles perdent la dynamique de l'acte gratuit de l'expression de soi. Ce qui veut donc dire que cette démarche apporte une certaine distance entre la possibilité de rentrer en relation avec le jeune et de le mettre en situation de réussite en arts plastiques entre autres.

A notre avis, bien d'autres facteurs restreignent l'enseignant dans sa disponibilité d'une rencontre privilégiée avec l'élève; il est préoccupé à bien remplir son programme nouveau, il doit suivre des ateliers ou activités afin d'avoir une formation ad hoc sur le plan de la connaissance académique des programmes et de la didactique de ces matières. Il a

entre autres un grand nombre d'élèves et un horaire chargé. Il est donc dans une situation peu privilégiée pour favoriser une rencontre vraiment personnelle avec le jeune. De nos jours, l'élève se trouve au coeur d'une société en mutation. Il vit souvent des situations difficiles, chaotiques tant sur le plan personnel que social.

L'éclatement de la famille et la remise en cause des façons de comprendre et de vivre la réalité familiale ont également des répercussions considérables. En effet, le nombre grandissant des familles monoparentales, la multiplication des divorces, diverses formes d'insécurité, d'instabilité des familles modifient considérablement le climat dans lequel sont éduqués les jeunes. A cela, il faut parfois ajouter d'autres aspects connexes tels la pauvreté ou la trop grande aisance même. Plusieurs parents ne savent plus reconnaître, justifier et véhiculer leurs valeurs; ils sont incapables de les nommer, de les véhiculer et pourtant ils affirment l'importance de certaines valeurs à leurs enfants.

Beaucoup d'enfants sont traumatisés et stressés à maints égards et surtout muselés par rapport à leur senti et à leur ressenti. Ils vivent l'incohérence du discours des parents en regard de leur comportement.

Ils sont parfois issus de familles malheureuses ou heureuses, monoparentales, divorcées ou en voie de séparation.

Que dire de la composition de chacune des classes? L'homogénéité des groupes à l'intérieur d'une même classe, quelle utopie! Chaque classe, tout comme l'école, accueille des jeunes appartenant à diverses ethnies, de cultures différentes. Les enfants proviennent de milieux riches ou pauvres, ils sont aimés ou mal aimés, en difficulté sérieuse d'apprentissage, ou surdoués. Tous ces jeunes en quête d'un sens de la vie sont souvent confrontés à des enfants qui les interpellent, les jugent, les acceptent ou les ignorent...

Par l'éducation aux valeurs, par une relation faite de respect, d'accueil inconditionnel, d'écoute, l'enseignant en enseignement moral favorisera pour ses élèves, l'accès à ces valeurs souvent contestées de diverses façons mais nécessaires à son développement harmonieux personnel et social.

Lorsque l'enfant fait son entrée à l'école à six ans, souvent il arrive d'observer chez lui des problèmes reliés à la vie affective. Bien sûr, il porte avec lui le bonheur, la joie, la peine,

l'inquiétude qu'il a vécu durant ces cinq premières années; il trouve difficilement le moyen d'exprimer son état d'âme, sa souffrance, son manque et aussi son plein, son bien-être. En effet, ils sont légion les enfants timides qui souffrent en silence, et que leur timidité même empêche d'appeler à l'aide. Ils se voient toujours comme ternes, gauches, stupides, parfois indignes de retenir l'intérêt, l'attention de qui que ce soit. La plupart de ces timides ne prennent jamais l'initiative d'un dialogue, d'un aveu. Ils sont des victimes de rejet, de malentendus, silencieux, agressifs.

Souvent, très souvent, l'enfant est victime de préjugés. Il reste figé à des souvenirs pénibles, destructeurs de son estime de soi. Ce vécu, gardé secret, pourra malheureusement continuer à l'affecter longtemps après que les événements eux-mêmes seront passés. Lors d'une conférence monsieur Monbourquette disait: "Ce que tu n'exprimes pas, s'imprime".

Ayant décrit les quelques traits du portrait de la société ambiante où l'enfant évolue, on peut prévoir son comportement à l'école et il est tout à fait surprenant de réaliser ce que l'on demande à l'école-institution et aux professeurs pour palier aux carences affectives et aux retards académiques des

enfants.

En effet, on demande de plus en plus à l'école de remplacer la famille, de garder les enfants, d'organiser les loisirs et même de garantir un encadrement personnalisé pour chaque enfant souvent privé de temps, de tendresse. Certains éducateurs savent profiter de la pédagogie inhérente à la matière pour trouver des situations d'apprentissage, créer des environnements, bâtir des outils didactiques qui permettent aux jeunes de faire certains reflets de leur vie, de leur expérience et d'entamer une relation d'échanges. Cependant, nous avons constaté que les dialogues entamés sont directement orientés prioritairement vers la réussite d'une matière, vers la performance, vers le mérite de bonnes notes, vers une réponse hâtive aux exigences du programme élaboré, parfois même au détriment du développement global de l'enfant, ce qui engendre à long terme chez quelques élèves des retards académiques importants et parfois des problèmes de comportements, malgré tous les efforts des enseignants. Il n'en demeure pas moins que des problèmes importants persistent, s'aggravent, demeurent sans issue.

A notre avis, la relation interpersonnelle

nécessaire dans l'enseignement comporte, pour le professeur, de plus en plus de difficultés et s'avère de plus en plus lourde. Il importe donc d'avoir des lieux privilégiés où l'enfant puisse se dire, sans être jugé et sans être coté.

L'enseignement moral permet cette interaction. Effectivement, c'est par le programme d'enseignement moral et sa pédagogie propre que se situe une réponse possible aux problèmes déjà décrits. En effet, par l'enseignement moral, on applique une pédagogie axée d'abord sur les ressources propres de l'enfant, ce qui lui permet de se situer, de devenir plus autonome, plus critique et de s'accepter tel qu'il est tout en s'engageant à s'améliorer, à s'ouvrir et à apprendre, toujours selon son âge, son évolution, sa participation. Pour réaliser ces fins, l'importance et la qualité données à la relation interpersonnelle constitue l'outil privilégié de l'enseignement moral.

1.1 Objectif de la recherche et limite de la recherche

Cette recherche vise à situer, à illuster la relation interpersonnelle dans l'enseignement moral. Elle veut décrire la nature et la démarche pédagogique inhérente à l'usage de cet outil dans une pratique.

Enfin, elle veut dégager l'impact de la relation

interpersonnelle dans cet enseignement par l'analyse d'une pratique privilégiant la relation interpersonnelle comme outil. Cette recherche ne sera pas exhaustive puisqu'elle prend racines dans mon expérience, mon cheminement. Elle ne sera qu'un éclairage, une illustration par la réflexion et la pratique d'un processus de développement du sens moral, d'une pédagogie situant les types de relations impliquées dans cette dynamique.

1.2 Question de recherche et méthodologie

La question prendra la forme d'une étude descriptive d'un programme et d'une pratique illustrant la place prépondérante de la relation interpersonnelle comme source et facteur d'apprentissage à un comportement moral adapté à l'âge, au niveau de développement de l'enfant. Dans la structuration des démarches tant théoriques que pédagogiques, il sera convenu de trouver sous cette appellation certains éléments jugés pertinents: la description d'un programme d'enseignement moral, la démarche pédagogique d'une activité, les commentaires sur une pratique d'enseignement moral situant la place de la relation interpersonnelle comme outil privilégié intégrant le processus de développement du sens moral

de Kohlberg[1].

Il est certain que la contribution scientifique et pédagogique de Kohlberg est relative et a fait l'objet de beaucoup de critiques.

Cependant, l'usage qu'on en fera dans ce rapport apparaît comme un outil, un miroir de la réalité et souffre bien des comparaisons avec d'autres grilles.

De plus, par des recherches subséquentes, il serait possible d'en justifier la valeur. Présentement, la théorie de Kohlberg, de par son objet, s'adapte bien aux intentions de cette recherche.

---

1 KOHLBERG, Lawrence, "The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education" in David Purpel and Kevin Ryan, 1976, pp. 176-195

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCES

La première partie du cadre de références servira à présenter sommairement les assises du programme d'enseignement moral.

2.0 Description des fondements du programme de l'enseignement moral

En milieu scolaire québécois, les préoccupations concernant l'éducation morale à l'école sont relativement récentes et émanent d'un contexte socio-culturel particulier lié à l'évolution du système scolaire.

Actuellement, le ministère de l'Éducation procède à la revision générale des programmes d'étude. L'objectif général du programme d'enseignement moral au primaire a comme finalité d'éveiller et de motiver l'élève aux principaux éléments de l'agir moral. Il fait plus appel à la conscience qu'à la morale, contenu de philosophie. L'objectif général du programme décrit en termes de développement à poursuivre une découverte de soi-même et des autres au plan physique, affectif et social, intellectuel, culturel et moral. Il est essentiel de suivre l'évolution de l'élève. La

structure de son intelligence change (ex: passage de la pensée concrète à la pensée formelle), ses liens affectifs s'élargissent, sa perspective sociale franchit des stades conditionnant le développement du jugement moral. Il est utile, dans un tel programme, de considérer le rapport entre la méthodologie proposée et le contenu du programme, car ils ont un sens particulier qu'il importe de clarifier, considérant qu'un tel programme garantit la cohérence dans la pratique pédagogique. Maîtriser une méthode pour l'enseignement moral veut dire avoir développé et manifesté l'habitude à considérer et à traiter un problème moral. En effet, il y a dans une situation, une diversité d'aspects à considérer (ce que Wilson [3] appelle les composantes). Mais il faut apprendre à les regarder de manière à pouvoir dégager la part du jugement ou principes de l'action morale ou comportements.

Le contenu du programme d'enseignement moral est donc constitué d'une part par un ensemble d'habiletés ou d'attitudes spécifiques (respect, empathie, sociabilité, compétence, jugement, choix, action) favorisant ainsi la découverte et la poursuite du bien, et

---

[3] WILSON, John, Introduction to Moral Education, Penguin, 1968

d'autre part, par des références d'ordre culturel, religieux et moral. Ces références sont essentielles puisqu'elles servent de sources et de support aux qualités morales. Par exemple, pour juger, il faut connaître les données d'une situation, tenir compte des personnes impliquées et des faits, faire référence à un ensemble de valeurs, de normes morales: celles de l'individu et de son milieu. Pour juger, il faut savoir prendre en considération les circonstances particulières pour ensuite être capable d'agir de manière congruente avec les principes qui ont prévalu dans le choix d'une décision, d'un jugement, d'un comportement.

L'adéquation entre la méthode et le contenu est donc indissociable surtout en pédagogie. Le contenu ou plus précisément l'objet du cours vise l'homme total, la méthode pédagogique se présente comme un processus qui conduit l'individu à découvrir les mobiles de ses actions et à être responsable de ses choix personnellement et collectivement. Finalement, le programme d'enseignement moral devrait permettre à l'élève de prendre conscience de son vécu et favoriser une option morale correspondant à la relation qu'il établit entre des principes ou valeurs reconnues et acceptées et leur signification dans sa vie

personnelle, sociale, quotidienne et future. Déjà, on peut percevoir l'importance et la place de la relation interpersonnelle comme outil fondamental d'obtention tant de la finalité que des objectifs de ce programme.

PRINCIPES

Les principes de l'enseignement moral sont les idées de base dont on s'inspire pour caractériser le type de l'éducation morale qu'on veut privilégier. Ce programme décrit la conception même de l'enseignement moral et ses assises théoriques. Il existe, bien entendu, plusieurs façons d'exposer ces principes fondamentaux. Nous avons choisi de les représenter sous forme de propositions relativement simples que nous avons regroupées en quatre catégories et intitulées:

A: Principes d'ordre philosophique
B: Principes d'ordre psychologique
C: Principes d'ordre sociologique
D: Principes d'ordre pédagogique

A: Principes d'ordre philosophique

Le programme d'enseignement moral, que nous présentons, part de la réalité existentielle de l'homme, vu comme individu libre et responsable, en quête d'autonomie, souvent confronté par la vie, par ses valeurs et par des normes morales. Il tient compte de

la distinction intrinsèque entre le concept philosophique de la morale et la dynamique de la conscience morale à éveiller, alimenter et engager. Olivier Reboul dans son livre "Le langage de l'éducation" se réapproprie cette pensée philosophique: "La seule (éducation morale) digne de ce nom est celle qui ne se contente pas d'inculquer de bonnes conduites mais qui développe la responsabilité et l'autonomie."[3]

B: Principes d'ordre psychologique

Les principes qui suivent sont d'ordre psychologique parce qu'ils décrivent les deux facteurs qui affectent le plus le développement de la personnalité de l'être humain: la maturation personnelle et l'influence du milieu. Le développement de l'être humain autonome et responsable dépend à la fois de la maturation personnelle et des échanges qu'il peut avoir avec le milieu environnant. Celui-ci comprend d'abord ses parents et s'élargit ensuite pour englober toutes les personnes avec lesquelles il entre en contact sans nier les milieux tels les organismes tant culturels que gouvernementaux, les systèmes hiérarchiques et sociaux et les réseaux de communication.

---

[3] REBOUL, Olivier, Le langage de l'éducation, Analyse du discours pédagogique, Paris, P.U.F., 1984, (Notes de cours)

C: Principes d'ordre sociologique

Il nous faut maintenant préciser l'influence de la société sur l'individu et la contribution de ce dernier à l'élaboration de la morale collective. C'est ce que nous appellerons les principes d'ordre sociologique de l'enseignement moral. Ces principes pour s'actualiser devraient se vivre dans une dynamique de relations interpersonnelles bien orchestrées. En effet, comme le dit Pierre Angers dans une brochure ayant pour thème" La relation maître-élève", l'enseignant doit être cet agent, ce guide, ce facilitateur:

> "Le maître cherchera à établir une atmosphère d'acceptation réciproque, où chacun développe du respect pour la personnalité d'autrui, où chacun devient libre à l'égard du maître, des camarades et de soi-même; il se rendra attentif aux phénomènes émotionnels qui surgissent dans le groupe et il rendra le groupe capable de les percevoir, de les analyser, et de s'auto-réguler. Ainsi, les élèves se sentiront-ils entraînés à participer activement à l'oeuvre de leur formation commune."[4]

D: Principes d'ordre pédagogique

Les principes que nous avons exposés jusqu'ici se traduisent, dans un programme d'enseignement moral, dans des applications concrètes. C'est ce qui nous

---

[4] ANGERS, Pierre, S.J., Propositions sur la relation maître-élève, brochure d'éducation I, Mai 1967, p. 7, VIII.

amène à formuler des principes d'ordre pédagogique relatifs, lesquels font partie intégrante des objectifs du programme d'enseignement moral émis par le ministère de l'Éducation[a]. De plus, ce programme comprend un contenu, une méthodologie et des indicateurs sur le rôle de l'enseignant et sur l'environnement.

Ce présent rapport vise uniquement à mettre en évidence la relation pédagogique à privilégier, comme outil fondamental dans cet enseignement. Dans un chapitre subséquent, il sera question de la méthodologie propre à cet enseignement et illustrée par une pratique. On suggère au lecteur intéressé à repérer l'information complémentaire sur ce programme de recourir à la bibliographie, qui comprend les auteurs de base et les documents en appoint sur cette question. Il est nécessaire de signaler que la bibliographie ne comprend que les oeuvres citées ce qui ne discrédite pas le lecteur qui a une culture plus élargie et une compétence académique et pédagogique certaine.

L'enseignement moral s'articule autour de

---

[a] Guide provisoire du Programme de formation morale, Bibliothèque nationale du Québec, Septembre 1977.

pratiques dont l'élaboration du contenu est présentée selon une approche thématique. Les principes pédagogiques sont initialement inspirés des perspectives théoriques de John Wilson[6]. Ce dernier, philosophe et éducateur, s'est engagé à vouloir clarifier le sens des choses. Ses considérations visent à aider à la formation d'une opinion personnelle éclairée au sujet de l'éducation morale ainsi que sur des méthodes appropriées. Il a toujours favorisé le rapprochement entre la dimension théorique et la dimension pratique de l'enseignement moral. Il contribue à aider les intervenants à fixer des objectifs d'éducation morale ainsi qu'à identifier des moyens efficaces pour atteindre ces mêmes objectifs. Parmi les objectifs qui doivent guider la recherche de moyens adaptés à la finalité de cet enseignement et susceptibles de rejoindre en son individualité l'élève, il est important d'en connaître le descriptif. Ces énoncés apparaissent maintenant dans un tableau, principes retenus dans le programme du ministère de l'Éducation du Québec.

---

[6] WILSON, John, Le maître et l'éducation morale, Victoriaville, Éditions NHP, 1984, (Traduction de Jules Dumas), pp. 46-47.

TABLEAU 1

PRINCIPES DIRECTEURS

1- Le besoin qu'éprouve l'élève d'un cadre sécurisant en termes d'identification à un groupe.

2- Son besoin d'une identité propre dans le sens qu'il se sente en confiance, qu'il ait du succès, qu'il se sente utile et désiré, particulièrement dans le cas des élèves défavorisés.

3- L'importance d'un contact personnel étroit avec des adultes ou au moins un adulte reconnu comme tel.

4- La pertinence d'activités et de contrats régis par des règles et dont il en est le principal responsable.

5- L'importance des figures parentales et d'une autorité ferme et clairement définie, acceptées, accueillies, relativisées.

6- Le besoin de canaliser l'agressivité et d'en faire une force créatrice et non destructrice.

7- Les mérites de la coopération par opposition à la compétition.

8- Le besoin de permettre à l'élève d'objectiver ses propres sentiments, de les accueillir, de les traiter, de les transformer.

9- L'importance d'amener l'élève à participer et de rendre "active" la situation éducative.

Pour Wilson, les contenus d'éducation morale importent peu. Pour lui, l'éducation morale concerne d'abord et avant tout un ensemble d'habiletés qui permettent de se comporter comme une personne "moralement éduquée" ou "compétente" en matière morale. Cette compétence se limite ici dans la conquête progressive de capacités (savoir-faire) et le désir ou la motivation d'utiliser ces capacités dans des décisions morales (savoir-être).

En ce sens, le fondement théorique et pédagogique recherché en éducation morale est davantage centré sur la pratique, la conquête et la maîtrise progressive en termes de savoir (conceptualisation), de savoir-être (senti et ressenti) et de savoir-faire (le passage d'une attitude ou prise de conscience à des comportements intégrateurs). Le développement moral participe au développement global de la personne et s'opère en congruence avec le développement des capacités liées aux diverses axes de la croissance d'un individu.

Les travaux de Jean Piaget, qui ont fortement influencé les chercheurs québécois (Schleifer 1974[7],

---

[7] SCHLEIFER, Michael, Traduction et adaptation de First Things (Robert Selman), Guidance Associates, 1974.

Legault et Bégin 1982[8], Schleifer 1982 et 1984[9]), se sont justement attardés à démontrer cette interrelation entre le développement moral et le développement général des potentialités de l'individu, particulièrement sur le plan cognitif. Pour Piaget (1932)[10], dans le développement moral, l'enfant passe du stade de la contrainte où la règle apparaît comme un tabou, à un stade de la réciprocité où la règle découle du contrat.

Lawrence Kohlberg, en 1958[11], reprenant les travaux de Piaget sur le développement intellectuel de l'enfant en matière de moralité, a vérifié la justesse des stades identifiés par Piaget et leur a apporté un nouveau raffinement théorique et technique. Pour

---

[8] LEGAULT, Georges A. et BÉGIN, Luc, "Le Québec face à la formation morale", cahiers de Philosophie, No 1, 1982.

[9] SCHLEIFER, Michael, "Effects of Training on the Moral Judgment of Young Children", Journal of Personality and Social Psychology, 1982.

[10] PIAGET, Jean, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, 1932, p. 113.

[11] KOHLBERG, Lawrence, "Stages of moral development as a basis for moral education", traduction dans Beck, C., Crittenden, B.S., et Sullivan, E.V., Moral Education: Interdisciplinary Approaches, Toronto, University of Toronto Press, 1971, pp. 86-88.

Kohlberg, l'individu parvient à la maturité en empruntant un cheminement qui est commun à tous et qui comprend six stades. Voici en tableau ces stades qui doivent éclairer la démarche pédagogique et relativiser les attentes tant des parents que des enseignants.

TABLEAU II

STADES DEVANT ÉCLAIRER LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

Stade 1:	Moralité préconventionnelle, basée sur la peur des punitions et le respect aveugle conduisant à l'obéissance: J'agis bien parce qu'on va me punir
Stade 2:	Moralité préconventionnelle, orientée vers le relativisme instrumental: J'agis bien signifie une augmentation de bienfaits et de commodités.
Stade 3:	Moralité conventionnelle, orientée vers l'accord avec les autres: J'agis bien pour plaire aux autres.
Stade 4:	Moralité conventionnelle, orientée vers la loi et l'ordre: À ce stade, c'est une bonne chose en soi que d'obéir et de suivre les lois.
Stade 5:	Moralité postconventionnelle, orientée vers un contact social: J'évalue mon action en relation avec le bien-être de la communauté et en termes de respect des droits d'autrui.
Stade 6:	Moralité postconventionnelle, orientée vers un principe éthique universel. Ce qui est juste est défini par la décision de la conscience en accord avec des principes éthiques universels que l'individu reconnaît et vit comme des exigences intérieures.

En éducation morale, au primaire, il est important de reconnaître qu'il s'agit des trois pre-miers stades seulement. Initialement, l'élève voit les règles qui permettent d'éviter les punitions. Il passe au second stade quand il commence à percevoir le sens de la justice. A la fin du primaire, il progresse vers un troisième stade et commence à percevoir la "conscience des autres". Il est capable de "se mettre dans la peau" de quelqu'un d'autre.

En utilisant les étapes de ce processus propre à l'âge et au développement de l'élève, celui-ci se trouve constamment respecté dans son rythme et il est aussi entraîné progressivement vers une structure du jugement moral plus globale et plus fine.

En enseignement moral, l'élève doit apprendre à percevoir sa vie, ses comportements et les autres. On doit faire intervenir son jugement plutôt que de lui inculquer d'abord une croyance ou un principe d'action. L'éducation devient alors par le fait, un éveil. Reboul caractérise l'esprit de cette démarche: "La morale autonome est sans doute, le domaine par excellence où l'on n'apprend jamais que ce qu'on savait déjà"[12].

---

12 REBOUL, Olivier, Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement, Paris, P.U.F., 1980, (Notes de cours)

Il revient sans doute aussi à John Dewey d'avoir mis en évidence comment "il est tout à fait impossible d'éduquer l'enfant en vue d'un état social fixe et déterminé."[13] Le but de l'éducation étant de former des personnes capables de s'adapter au changement et de le contrôler; elles doivent apprendre à prendre des décisions non à la lumière d'un ensemble immuable de valeurs mais en optant pour des valeurs faisant partie d'un processus de changement perpétuel dont elle en est le responsable, le partenaire.

Selon cette perspective, la finalité de l'éducation morale consiste à habiliter les personnes à consentir et à s'engager à produire des ajustements nécessaires soit par un environnement toujours en changement et par d'autres facteurs l'interpellant comme personne. L'éducation morale, ne pouvant plus être ce qu'elle était, c'est-à-dire une incitation autoritaire à se conformer à un code moral réputé immuable, doit désormais permettre à chacun de développer sa propre pensée morale et son propre agir.

Dewey ne s'attarde pas tant sur le contenu des valeurs mais plutôt sur le processus de la

---

[13] DEWEY, John, Morale en éducation, l'éco[illegible] l'enfant, Neufchâtel, Delachaux [illegible], 1967, p. 137.

clarification des valeurs, sur toute la démarche qu'implique le choix des valeurs et finalement sur la façon de les traduire en gestes et en comportements concrets. La méthode de clarification des valeurs aide l'élève et même l'adulte à se situer, à se développer, à progresser en franchissant progressivement les niveaux auxquels convie l'auteur. Théoriquement ce processus décrit en sept niveaux ou étapes qui peuvent éclairer le cheminement de chacun. Ces étapes ne sont pas étanches mais fournissent des pistes intéressantes à l'enseignement moral.

ESTIMER mes convictions et mes comportements

1- Les estimer, les apprécier;

2- les communiquer ou les affirmer publiquement aux moments opportuns.

CHOISIR mes convictions et mes comportements

3- Choisir parmi plusieurs options;

4- choisir après avoir envisagé toutes les conséquences possibles;

5- choisir librement.

AGIR selon mes convictions

6- Agir;

7- agir avec cohérence, de façon naturelle et répétée.

Avec cette méthode de clarification des valeurs, personne n'essaie d'inculquer des valeurs; au contraire, les personnes apprennent à se regarder, à clarifier leur démarche dans la reconnaissance de leurs valeurs et dans des modes de vie qui les génèrent et les modifient.

Les sept étapes de la clarification des valeurs aident à prendre conscience des convictions et des comportements que la personne est prête à afficher et à défendre publiquement, d'en peser le pour et le contre, d'en examiner les conséquences et finalement, de vérifier le degré de cohérence entre ses paroles et ses gestes. L'apport de cet auteur est très éclairant tant sur le plan conceptuel que pédagogique et offre un cadre de référence pertinent à l'enseignement moral basé sur des valeurs à nommer, à choisir, à vivre pour soi et avec d'autres.

C'est donc important de reconnaître la place prépondérante de certains auteurs dans l'articulation d'une pensée au sujet de l'enseignement moral, tant sur le plan conceptuel que pédagogique, c'est-à-dire comme processus. C'est dans cette dynamique de la connaissance de ces auteurs que les enseignants, confrontés aux exigences du programme et à la pratique quotidienne, trouvent des pistes de réflexions

prometteuses.

2.1 Considérations sur les concepts: enseignement moral et interrelation maître-élève

La morale traditionnelle, l'enseignement moral, bien que distincts, s'adressent à des personnes en pleine évolution. Or, tout en décrivant la compréhension psychopédagogique qui se dégage de ces deux aspects dans la vie courante d'une enseignante, il sera toujours question de situer l'importance de la qualité de la relation maître-élève comme l'outil fondamental de la réalisation des objectifs du programme d'enseignement moral.

Pierre Angers en atteste la dimension fondamentale en ces termes:

> "La relation maître-élève se fonde sur la communication qui s'établit entre un jeune en quête de devenir un homme et un adulte déjà parvenu à la maturité et à la maîtrise de sa liberté. Elle est une rencontre qui unit deux personnes en des actes imprégnés de présence. Par cette rencontre dans laquelle entrent du respect, de l'accueil et parfois l'amitié, chacun est pour l'autre une intériorité devenant ouverte. Le monde intérieur de l'élève s'épanouit en présence du monde intérieur du maître et celui du maître s'enrichit au contact de l'élève."[14]

---

[14] ANGERS, Pierre, Propositions sur la relation maître-élève, Brochure d'éducation I, Mai 1967, p. 5, III

En effet, depuis plusieurs années, j'enseigne la morale aux élèves du primaire du premier et du deuxième cycle et j'atteste de la pertinence de cette définition de la relation. Le programme d'enseignement moral se veut essentiellement un outil pour aider l'enseignant à favoriser chez l'élève l'apprentissage des habiletés qui sont nécessaires à la prise de décision morale et des attitudes qui démontrent une conformité entre la décision et l'agir.

L'éducation morale ne consiste pas à transmettre des bonnes réponses ou à inculquer aux élèves quelque contenu que ce soit en termes de règles morales, de principes moraux ou de valeurs particulières. Elle vise donc à développer des habiletés et des attitudes qui rendront l'élève apte à poser des actes moraux.

L'outil de base utilisé dans notre enseignement moral consiste à dialoguer avec l'élève de façon à lui permettre d'exprimer ce qu'il est, ce qu'il choisit, s'il est satisfait de son choix et comment compte tenu de ce choix, il entend orienter son comportement. Ce dialogue est une forme de relation. L'intervention la plus fréquente consiste à utiliser des questions qui permettent d'activer le processus d'une ou plusieurs démarches à une situation ou à un événement et d'enrichir la relation.

Ainsi, la dimension affective prend en conséquence une large place dans le cours d'enseignement moral. Nous invitons précisément l'élève à exprimer ce qu'il ressent, à évaluer ce qu'il estime, ce qu'il préfère, ce qu'il a le goût de communiquer aux autres. Il ne s'agit pas d'une démarche exclusivement intellectuelle et rationnelle mais d'un processus qui ouvre à la dynamique des désirs, au rôle des émotions et des sentiments dans toutes décisions et dans tout agir que se veulent humains, tout en l'invitant à canaliser ce vécu, le décanter et le reformuler en principes et comportements.

Soutenir la démarche d'un élève qui cherche à comprendre un phénomène et, à l'occasion, prendre les devants pour le mettre sur la route de la découverte, c'est lui donner une occasion d'entraide. C'est d'autant plus aisé s'il a la possibilité de s'intégrer à une communauté de recherche à l'école, s'il a la bonne fortune de vivre une telle expérience.

L'élève qui suit des cours d'enseignement moral doit pouvoir tenir compte dans son jugement de différentes facettes de la réalité, d'un problème. Il doit pouvoir faire référence aux différentes données reconnues dans les différentes sciences humaines, telles que: psychologie, anthropologie, sociologie, biologie,

etc. Il doit être aussi informé du contexte social, c'est-à-dire des normes, des valeurs en cours à ce moment-là, afin de porter un jugement qui tienne compte de l'individu et du milieu où se situe cet individu.

En enseignement moral, l'accent doit être mis sur un apprentissage qui devrait habiliter l'élève, après avoir situé et relativisé ses émotions, à prendre des décisions rationnelles et à agir en conséquence en se basant sur une impartialité fondamentale qui sait tenir compte de diverses dimensions de l'existence humaine, c'est-à-dire les besoins, les désirs, les intérêts, la raison, la sociabilité, l'émotivité, les connaissances particulières, etc.

Le point de départ de l'éducation morale est le vécu de l'élève. Il s'agit donc, pour l'enseignant, de partir du vécu de l'élève pour le conduire au niveau rationnel et l'engager à choisir en connaissances de cause. Cependant, chaque élève se présente à l'école avec un bagage affectif différent. On y retrouve facilement l'influence des parents, des amis, des professeurs, des camarades de classe et le poids de toutes les années précédentes. Il importe donc de veiller à ce que chacun se sente bien respecté parce qu'il ne faut surtout pas oublier que l'enseignement

moral se rapporte au comportement humain et qu'il touche souvent la vie personnelle de l'enfant.

Une éducation morale ne peut être adéquate que si elle aide l'élève à penser de façon raisonnable, afin de développer des modèles d'action constructive. Elle lui permet aussi de prendre conscience de ses sentiments et de ceux des autres, développe une capacité interpersonnelle d'entrer en relation avec l'enseignant et avec les autres membres du groupe et lui permet d'acquérir un sens juste lui permettant ainsi de mieux faire le partage entre ses besoins et ceux des autres. Elle engage plutôt à une considération critique des valeurs, standards et pratiques qui balisent la vie quotidienne dans une discussion publique, ouverte, qui invite à tenir compte de différents points de vue et de faits pertinents à une situation morale. Pol Dupont situe la relation maître-élève sur le plan de l'efficacité selon certaines conditions inhérentes à une communication claire et mutuelle:

> "La communication sera efficace chaque fois que le message transmis prendra la même signification pour l'émetteur et le récepteur. L'habileté à établir la relation, le comportement non-verbal, le respect et la considération de [illegible], la confiance, l'acceptation [illegible], sa propre image de soi, la perception de la réalité, la connaissance de son propre mode de fonctionnement, etc. sont autant de facteurs qui accompagnent et influencent tout

message rationnellement conçu."[18]

L'élève est trop souvent témoin, victime d'un climat de non confiance, il se voit dans une certaine obligation de soumission aveugle. Il est parfois victime d'endoctrinement ce qui pourrait nuire à un rapprochement, un dialogue ouvert.

Lorsqu'un élève arrivait en classe en mâchant de la gomme, aussitôt l'enfant s'entendait dire: "On ne mâche pas de gomme à l'école, cela ne se fait pas, va jeter ta gomme dans le panier"; l'enseignant paraissait aux yeux de l'enfant, celui qui sait tout, qui connaît tout, impose les normes, les respectait et entendait les faire respecter. Lorsque l'enseignant était devant l'enfant, il se considérait lui-même comme cet être omnipotent et omniprésent: "Fais ce que je te dis, un point c'est tout." L'enseignant était détenteur de la bonne conduite et, partant de "l'éducation morale". Il sermonnait l'enfant au nom de sa conscience morale, le "Tu n'as pas honte!?" Alors, qu'elle n'existait même pas, puisque l'enfant n'était pas amené à prendre conscience ni à choisir. Cette culpabilisation était le résultat de l'éducation

---

[18] DUPONT, Pol, Pratique de la classe, Editions Labor, Bruxelles, 1983, p. 11.

lisante, elle devient plus tard les fondements de sa conscience morale.

Il est important de souligner que les éducateurs étaient bien conscients de vouloir développer chez leur élève une conscience morale, de vouloir lui apprendre la morale en termes de comportements, mais que, axés sur ce but, ils ne tenaient pas compte des lois propres au développement de l'enfant et des conditions psychologiques qui déterminent l'incapacité de l'enfant à assimiler, à intégrer les principes et les comportements moraux imposés sans un minimum d'essai, d'erreur, de choix, de dialogue.

Nous ne voulons pas juger de ces attitudes, de ces façons de faire comme bonnes ou mauvaises, tenant compte des données historiques et sociales et de la bonne foi de la majorité des éducateurs.

Nous pensons cependant qu'il est nécessaire que l'enfant soit encadré par l'enseignant, qu'il ait des points de repères très précis sur sa conduite et qu'il négocie ses comportements et soit confronté à certaines interdictions. Il importe que cesse la conception de l'élève comme un adulte en friche, mais bien comme un partenaire et non un esclave, qu'on cesse de le considérer comme un éternel enfant en quête d'iden-

tité de liberté et de responsabilité qu'il verra seulement quand il ne sera plus sous la gouverne, le regard réprobateur d'enseignants modèles.

Dans notre contexte historique, beaucoup d'éducateurs sont issus d'une éducation religieuse qui se réduisait souvent à l'observation de la Loi des Commandements; elle risquait toujours de conduire l'élève à ce qu'on pourrait appeler une morale froide, rigide, à une obéissance aveugle, à des comportements stéréotypés, mécaniques.

De plus, ces commandements se présentaient plus souvent sous la forme d'interdictions que de permissions. Les éducateurs, en effet, étaient plus portés à souligner les fautes ou les erreurs, à interdire et réprimander, plutôt qu'encourager, nuancer et permettre.

Il était plus facile de dire: "Ne vous disputez pas" que de dire "Entendez-vous", de dire: "C'est très laid de mentir" que de dire "C'est beau de dire la vérité".

Morale et religion enseignées à l'élémentaire étaient peut-être simplistes mais étaient souvent en même temps très culpabilisantes et angoissantes. La religion, dite fondée sur l'Amour et la morale, sur un

code d'éthique comme héritage culturel, créait dans le coeur de l'homme, enfant ou adulte, un haut niveau de culpabilité, un poids immense de responsabilité et une grande sécurité...

Or, c'est avant tout à partir d'un climat de confiance réciproque de dialogue que peut s'amorcer une éducation au sens moral. Pol Dupont, dans son chapitre "Créer un climat de confiance", décrit de l'intérieur, la place de la relation qualitative en éducation.

> "L'enseignant, "riche" de ses connaissances, de ses sentiments, de son passé, peut s'il le veut, être "riche" de la spontanéité de ses élèves, de leur apport personnel comme de leur besoin de devenir...
>
> Pour atteindre ce climat de confiance réciproque, il y a un prix à payer: celui d'être réellement soi, d'avoir conquis sa propre liberté intérieure.
>
> Alors, sans doute, peut-on faire le choix de vivre dans sa classe en s'engageant, avec les élèves, dans une entreprise de développement affectif, intellectuel, social.
>
> La liberté intérieure acquise, il suffira de créer, ou plutôt, il se créera un climat de confiance, un terrain débarrassé de tout le socialement désirable, de tous les "actes de violence" qui peuvent s'exprimer dans l'intolérance, dans toute relation de dominant à dominé.
>
> A ce moment seulement, l'élève ne peut plus être évalué comme bon ou mauvais, apte ou inapte, ou mécréant...

> Ces fausses valeurs, véhiculées par les enseignants eux-mêmes, tombent en désuétude puisque l'on admet alors que l'étudiant s'inscrit dans une dynamique de développement en vue d'accéder à son besoin naturel d'être...lui."[16]

Aujourd'hui, la morale enseignée dans nos écoles ne se veut pas culpabilisante mais plutôt socialisante et intégratrice. Elle signifie aussi autonomie, c'est-à-dire, la possibilité de choisir librement ses propres valeurs et de les assumer dans le respect de l'autre; reconnaissance et acceptation de l'autre dans une relation interpersonnelle.

Antérieurement, l'enseignement moral était assumé par l'Église et la famille et non par les individus mêmes. La religion englobait cette dimension. C'est pourquoi les gens réagissent spontanément à des mots comme "Moral" et "Moralité". Nous pourrions classer leurs réactions en deux catégories qui s'expliquent et se comprennent.

En effet, certaines gens, surtout les personnes âgées, éprouvent un attachement émotif à une représentation d'une morale très précise et ayant un contenu précis. Pour elles, la morale signifie obéir à la loi, être loyales à la société, respectueuses

---

[16] DUPONT, Pol, Pratique de la classe, Éditions Labor, Bruxelles, 1983, p. 13

envers sa religion, etc. Éducation morale signifie pour ces personnes, qu'il faut persuader les élèves afin de les amener à partager ces valeurs, ce qui a quelque analogie avec l'endoctrinement. D'autres gens, surtout les jeunes d'aujourd'hui, réagissent fortement à cette représentation restrictive. A leurs yeux, la morale signifie quelque chose comme "ce que les adultes vous disent de faire", "ce que les adultes veulent vous imposer". L'éducation morale, pour eux, c'est faire avaler à des élèves un ensemble de valeurs, de préceptes, de façon de vivre.

Ce qu'on appelle la morale, dans le langage habituel, correspond à une vision du monde et de l'homme qui date depuis bien des siècles; il n'est donc pas surprenant que dans le monde qui est le nôtre, éclatent souvent des conflits au niveau de la compréhension ou de l'interdiction, considérant l'évolution des mentalités, la mutation des valeurs, la place que les jeunes revendiquent. Il nous a donc semblé pertinent d'esquisser un portrait de la relation parents-enfants face à un comportement moral et une conscience morale.

Il a été nécessaire d'avoir une vision éclairée des états de faits, des changements nécessaires et en

place sans nier les objections que posent les personnes qui se disent sûres de leurs valeurs et capables de les véhiculer.

Cette recherche n'est pas un plaidoyer mais une description d'une réalité en voie de développement centrée sur la personne de tout âge considérée comme artisan et responsable de ses valeurs et de ses comportements. La morale, définie de façon restrictive et traditionnelle, était considérée comme la recherche des règles de la conduite. Appliquée à l'enseignement moral, elle se distingue de l'endoctrinement et s'inscrit dans un contexte en perpétuelle évolution. On peut appliquer à la pédagogie, à l'enseignement moral, le devoir de dépasser la seule recherche de la conformité à des normes, de l'endoctrinement pour apprendre aux jeunes à penser leur pensée et à agir avec cohérence.

Relisons avec réflexion et enthousiasme les propos d'Olivier Reboul dans "Enseignement et endoctriment":

> "Un enseignement qui aboutit à faire des jeunes de simples moyens au service d'une cause, d'une nation, d'une église, d'une classe, est ipso facto un endoctrinement.
>
> Car, il est dans l'homme quelque chose qui ne peut pas être considéré comme un

> simple moyen: c'est la pensée, autrement dit le pouvoir d'examiner, de comprendre, de juger par soi-même. On parle beaucoup de la "répression du désir"; l'endoctrinement, c'est la répression de la pensée, et c'est bien plus destructeur, car c'est la liberté même qu'on atteint.
>
> On le voit d'ailleurs par ses effets sur la personnalité; l'endoctrinement est un enseignement qui emprisonne au lieu de libérer; parce qu'il est répression de la pensée, parce que l'idéologie qu'il sert est par définition polémique, il développe les passions négatives: la crainte, le chagrin, l'anxiété, l'envie, le manichéisme, la haine.
>
> L'esprit "doctrinaire" est un esprit triste. A l'encontre, le véritable enseignement libère. Et là où il réussit, il développe la joie: la joie de comprendre, de trouver, de créer, qui finalement la motivation par excellence de l'enseignement."[17]

Enseignante, en enseignement moral, nous n'avons nullement la prétention de changer l'élève, d'en faire un être nouveau, mais simplement, compte tenu de sa perfectibilité, l'aider à devenir plus sensible, plus conscient, plus résistant, mieux "armé", imprégné du sens de ses devoirs et de ses droits, mieux adapté, plus à même de se prendre en charge, soit de prétendre au bonheur. Il appartient sans doute à tout adulte

---

[17] REBOUL, Olivier, Enseignement et endoctrinement, Credo, Vol XXVIII, No 2, Février 1981, (Notes de cours)

en relation avec l'enfant, d'être implicitement ou explicitement un agent de formation ou de déformation du sens moral des élèves. Olivier Reboul établissait ce rapport:

> "Si chaque enseignant n'est qu'un spécialiste, il a le pouvoir et le devoir d'enseigner quelque chose de plus que ce qu'il enseigne.
>
> Celui qui n'enseigne que les mathématiques, ou que le violon, ou que la philosophie, n'est pas un maître.
>
> Un maître, c'est celui qui enseigne sa spécialité et encore autre chose; autre chose, qui est l'aisance dans les gestes et les pensées, l'honnêteté, le goût, l'appétit de savoir, le courage de réfléchir, l'aptitude à juger, la fierté d'être un peu plus adulte et la joie de disposer de soi-même. Le vrai maître est l'homme qui éduque en enseignant."[18]

Apporter à un élève un enseignement moral qui ouvre, qui élargit sa pensée, qui assouplit ses rapports et ses contacts humains, c'est lui permettre de vivre, de s'épanouir au travail des valeurs sûres que sont et que seront aussi longtemps que la terre portera des hommes: le respect, l'esprit de tolérance et le sens de la responsabilité. C'est alors que chacun sera à même de s'imprégner de sa raison d'être

---

18. REBOUL, Olivier, Qu'est-ce-qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement, Paris, P.U.F., 1980, p. 126

et comprendra plus facilement l'élargissement de la C'est dans une telle dynamique, une relation basée sur le respect, l'écoute, le partage, l'enrichissement réciproque, que les élèves verront leur enseignant différemment dans sa compétence, non pas un maître mais bien un partenaire. Le Père Angers poursuivait dans ce sens lorsqu'il en décrivait les effets d'une relation dynamique:

> "Ils sentiront moins le maître comme une menace pesant sur leur personna-lité en cours de développement. Le maître apparaîtra davantage comme un guide à la fois ferme et compréhensif, clairvoyant et fraternel, engagé avec eux dans un dialogue fortifiant et libérateur."[19]

Pour que la relation interpersonnelle serve d'outil fondamental à cet enseignement, il faut que l'enseignant se dise un être en devenir, faillible, ouvert.

---

[19] ANGERS, Pierre, Op. cit., p. 7, VIII

CHAPITRE III

CADRE PÉDAGOGIQUE

Pour mieux illustrer une pratique caractérisée par la relation interpersonnelle, il importe de définir le cadre de toute activité d'enseignement moral.

3.0 Cadre pédagogique d'une pratique d'enseignement moral

En éducation morale, il importe de donner l'occasion à l'élève de considérer les raisons pour lesquelles il fait ce qu'on lui demande. En effet, on tente de lui donner la capacité de poser des gestes moraux et de juger de ceux-ci selon des critères puisés en lui, questionnés. Mais l'acte moral est celui qui est posé de façon consciente, c'est-à-dire libre et exécuté par quelqu'un qui a ou se donne une raison pertinente d'agir de la sorte. Inviter les élèves à réfléchir sur les raisons qui président au choix d'obéir à ce qui leur est demandé, c'est développer chez eux l'habitude d'examiner les mobiles de leur obéissance aux normes des autres pour juger du niveau de liberté et de responsabilité rattaché à des comportements humains.

La personne morale autonome et responsable de ses actes, sait se doter de critères, d'outils, de valeurs qui la disposent à juger son agir passé, et présent

avec lucidité. Éduquer moralement quelqu'un, c'est l'habituer à juger de la valeur qui est rattachée à ce qui lui est demandé de faire avant de l'exécuter. C'est aussi d'être capable de se situer par rapport aux comportements des autres et d'en questionner les mobiles. Alors, avant de passer aux actes, l'enfant doit avoir développé graduellement le goût et le besoin de considérer: ce qui lui est demandé, ce qu'il a déjà fait en pareilles circonstances, qui le lui demande en terme d'autorité morale, d'éthique, pourquoi cette personne le lui demande ou le lui demandait, et quelles sont les alternatives disponibles pour combler l'écart entre l'avis et l'exécution.

Personne n'est maître de la pensée de chacun surtout dans cet enseignement. En éducation morale, chaque démarche se présente selon un modèle afin de permettre l'intégration des données théoriques et des données pratiques. Cette démarche comporte trois parties ou étapes de réalisation. La première offre une toile de fond en montrant comment la thématique retenue constitue une problématique à caractère moral. La deuxième vise à préciser comment les en-fants sont concernés par cette problématique comme individus, membres d'un groupe ou d'une collectivité. La dernière

section explique comment cette problématique peut être abordée dans une perspective d'éducation morale.

Tout comme les programmes d'enseignement au sein du système scolaire, on trouve d'abord un tableau de l'objectif général et des objectifs terminaux, ces derniers étant liés aux différents temps de la démarche d'apprentissage. Par la suite, pour chacune des étapes, un tableau présente un aperçu sommaire des activités d'apprentissage possibles en regard de divers objectifs intermédiaires.

Chaque objectif intermédiaire renvoie à une fiche d'activités. Un titre est donné à chacune de ces fiches pour faciliter le repérage dans le document. Des pistes sont suggérées pour le déroulement des activités et fournissent des indications pour l'évaluation. Les thèmes abordés peuvent concerner chacun des élèves, quel que soit leur âge.

Ce que les démarches visent, c'est surtout un cadre de références qui devrait aider et favoriser le développement moral des élèves. Chaque thème est conçu de manière à couvrir de six à huit semaines de cours. Ainsi, quatre à cinq problématiques peuvent être abordées dans une même année. Ce nombre peut être moins grand si les enseignants ajoutent d'autres

activités de prolongement aux propositions contenues dans cette étape. C'est toujours la dynamique de chaque groupe-classe qui guide la mise en oeuvre d'un cheminement particulier autour d'un thème.

Une préparation personnelle sérieuse et réflexive doit précéder l'expérimentation d'une problématique. Cette réflexion permet à l'enseignant de se familiariser avec la démarche et de s'approprier les principaux concepts sous-jacents à la thématique, la portée morale de la problématique. Ce cheminement s'apparente beaucoup à celui que vont vivre les élèves, et peut s'avérer formateur dans une perspective d'une intervention sur le plan moral centrée sur l'élève. Quand on a exploré par soi-même les diverses facettes d'une thématique, qu'on a cerné la pertinence éducative du thème choisi pour les élèves du primaire, le travail concret devient facilité et la créativité pédagogique peut donc s'exercer avec beaucoup plus d'efficacité.

Dans ce chapitre, nous présentons une description d'une activité vécue en classe avec des élèves de dix et onze ans. Nous vous ferons connaître l'activité elle-même, les objectifs visés, la démarche par étape, le mode d'évaluation. Une analyse de cette pratique suivra notamment en ce qui a trait au stade

de développement moral des élèves concernés et de la place de la relation interpersonnelle dans la dynamique pédagogique propre à cet enseignement.

LA COMMUNICATION DES BESOINS

Thème choisi

A la fin de ce module, l'élève devrait être capable:

1) De manifester son habileté à communiquer de façon efficace au sujet de ses besoins.
2) D'expliquer comment il fait pour communiquer de façon efficace au sujet de ses besoins.

Apprendre à nommer, à communiquer et à répondre à ses besoins.

Les élèves du primaire ont de la difficulté à identifier leurs besoins, ils ont tendance à les confondre avec des désirs.

Un besoin, c'est d'abord quelque chose qui doit être satisfait. Avoir un besoin, c'est être dans un état de privation par rapport à quelque chose de valable. Ainsi, un besoin n'est pas toujours une chose évidente pour soi et pour les autres. Les besoins sont aussi des réalités discutables, on peut toujours les mettre en question, et les mettre en doute. Il

Il est évident que certains besoins sont identiques à tout être humain. Il suffit de penser aux besoins de nourriture, d'exercice, de sécurité, d'amour, d'estime de soi, de réalisation de soi, etc. De plus, il est important que ces besoins essentiels soient satisfaits, si l'enfant veut être bien et s'épanouir normalement.

Désirs

Il y a une différence entre le désir et le besoin. Dans le désir, il y a une tendance consciente de l'enfant vers quelque chose qu'il aimerait obtenir. Dans le besoin, l'objet qui est désiré, n'est pas toujours conscient. On peut désirer quelque chose sans que cette dernière soit vraiment nécessaire pour notre bien-être physique ou émotif. Par exemple: Désirer un "Nintendo" ou une auto de grand luxe. Par contre, il y a des choses qu'on ne peut désirer mais dont on a vraiment besoin. Par exemple: Une intervention chirurgicale.

Besoins

L'élève a de la difficulté à identifier ses besoins parce qu'étant en développement, il est presque incapable de nommer, de percevoir, de reconnaître clairement certaines valeurs; cependant, il en vit

continuellement. Il valorise souvent ce qui est valorisé dans son milieu. Parce qu'il est centré sur les valeurs d'autrui, il n'est pas pleinement en contact avec ce qu'il valorise lui-même. Il a souvent tendance à vouloir faire plaisir à ses parents, aux autorités, à ses pairs et à répondre à leurs désirs. L'élève consacre souvent du temps et de l'argent pour ce qu'il trouve important. L'intérêt, c'est la fin pour laquelle il consacre ses énergies. Le besoin est plus de l'ordre du moyen d'obtenir l'article qui est jugé important.

Il est donc primordial que l'élève fasse l'apprentissage de l'habileté afin de déceler, de distinguer ses besoins de ses désirs en apprenant à les communi-quer, parce que c'est parfois une façon de les satis-faire. Il apprend donc à identifier ses besoins et ses désirs et à les communiquer. De ce fait, il se rend capable d'identifier les besoins et les désirs des autres. Il est par le fait même mieux outillé pour répondre à ses besoins, à ses désirs et à accepter les besoins et les désirs des autres, les aidant à y trouver des réponses.

En enseignement moral, l'élève, par une série de cours, sera amené à manifester un comportement dans un

apprentissage progressif et cumulatif d'un processus d'auto-développement et de prise en charge personnelle et collective selon une démarche qui lui permettra de reconnaître ses besoins, ses désirs, de les dire, de les clarifier et de les mieux vivre.

1) Nommer son besoin.
2) Identifier sa capacité de satisfaire son besoin ou à demander de l'aide.
3) Vérifier la clarté de l'expression de son besoin en le communiquant à un adulte.
4) Vérifier si cette autre personne a vraiment compris la nature même du besoin de l'élève.
5) Choisir les moyens pertinents pour satisfaire son besoin.

3.1 Description d'une activité d'enseignement moral

La démarche propre à l'obtention de l'objectif poursuivi s'imbrique dans une pédagogie commune à tous les cours des modules du programme, basée sur l'interrelation qualitative. Cette démarche se déroule en trois phases lesquelles ont une parentée avec la théorie de Kohlberg.

PHASE I

Relation avec Soi

L'EXPLORATION

Cette première partie de l'activité-cours se caractérise par une réflexion personnelle dite prise de conscience, par une relation avec soi, qui permet à l'élève de réaliser ce qui lui manque pour être bien dans son coeur et son corps, car il sera difficile sinon impossible de combler ce manque ou de le satisfaire, s'il ne le connaît pas.

Il importe durant cette phase de clarifier le sens de certains mots, d'un vocabulaire peut-être nouveau pour lui, afin de garantir cette introspection, cette pensée réflexive, l'exploration de son mode intérieur et de son vécu.

Le rôle de l'enseignant, durant cette phase, est donc de susciter une recherche personnelle afin de conduire l'élève à une découverte valable et un intérêt croissant, à rentrer en relation avec lui-même et à reconnaître ce qui s'y passe.

Au départ, l'enseignant demande aux élèves de dresser une liste des besoins qu'ils sentent présents en eux ou qu'ils ont vécus concrètement soit comme

manque ou comme plénitude ou satisfaction. Par la stratégie du "brainstorming", caractérisé par une tempête d'idées et une animation dynamique, l'enseignant cueille en vrac les idées de son auditoire. Auprès de jeunes élèves, le démarrage d'un "brainstorming" sur un thème apparemment abstrait, les besoins, démarre parfois lentement. L'enseignant doit donc renforcer les idées, briser les silences, fournir des éléments de façon à permettre une exploration la plus élargie du thème.

Jamais on ne saurait trop appuyer sur l'importance de redonner à l'élève l'occasion de rentrer en lui-même, de vivre une relation à soi, riche, profonde, questionnante. Le rôle de l'enseignant est d'être un déclencheur et non un censeur.

Par la suite, l'enseignant demande à l'élève de raconter une situation de "besoin à satisfaire" qu'il lui arrive de vivre. L'élève raconte lui-même les faits de façon à lui permettre de rentrer en lui-même, de révéler une première exploration de son vécu.

Pour mieux faire comprendre et permettre des ajustements, l'enseignant peut donner un exemple comme: Vous vous êtes levé en retard ce matin et avez

quitté la maison sans prendre le temps de déjeûner. Voulant arriver à l'heure, vous vous êtes apporté une collation. Vers 9 heures, vous avez faim, mais vous réalisez que votre collation est dans votre sac d'école à l'extérieur de la classe. Quels sont les besoins que cette situation met en évidence? Quels désirs cachent-ils ou en sont le prolongement? Dressons pour tous la liste des besoins trouvés et des désirs qu'on a.

Dans cette première étape, l'élève est amené à rejoindre son propre vécu. D'une part, il s'interroge sur ses propres idées, ses valeurs, son expérience personnelle. D'autre part, il explore et s'informe afin d'acquérir des connaissances nouvelles et pertinentes, tout en n'oubliant pas le point de vue des autres. Il a donc exploré son champ intérieur pour déceler des besoins, des désirs. Il en a pris conscience, il a même eu l'occasion de se voir expliquer les concepts: besoins et désirs. Il en a fait une intégration partielle en réagissant à un exemple ou mise en situation-type.

L'élève devrait maintenant être disposé à vouloir passer à une deuxième phase laquelle va lui permettre de bénéficier de la qualité de la relation

enseignant-élève pour dépasser l'exploration initiale par l'acquisition d'éléments complémentaires.

PHASE II

Relation entre enseignant et élève

L'ACQUISITION

étape importante dans l'apprentissage moral, car elle permet à l'élève de franchir un premier pas vers l'utilisation autonome de la capacité de dire, de confier à d'autres, enfin de communiquer ses besoins. L'élève prend aussi conscience de l'importance de la relation entre enseignant et élève, laquelle l'aide à dire plus clairement, à définir mieux ce qu'il vit en des mots simples, clairs, accessibles. Il aura peut-être déjà le goût de changer quelque chose dans la pratique de ses comportements grâce à l'interrelation établie avec l'enseignant ou tout adulte dans la confiance et le respect.

L'enseignant doit donc aider les élèves à prendre conscience de ce qu'ils vivent lorsqu'ils s'efforcent d'entrer en eux-mêmes, de ce dont ils sont capables de dire, de confier aux autres, c'est-à-dire les découvertes qu'ils ont été amené à faire en reconnaissant leurs besoins et leurs désirs. Les élèves sont donc

initiés à reconnaître les difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans l'acquisition de l'habileté à cerner un besoin, un désir et à le faire savoir clairement, grâce à l'exploration et toujours à la relation interpersonnelle qualitative de l'enseignant qui aide, encourage, questionne, accueille. Il atteint ainsi une connaissance plus précise, plus éclairée de ses besoins, ses désirs et de la façon de les dire.

Il importe de noter l'apport de la relation plus directe de l'enseignant avec l'élève au niveau de la clarification de concepts, de sa perception et de la compréhension de son vécu. C'est le jeu relationnel de qualité qui garantit le passage de la prise de conscience de l'exploration à certaines acquisitions nécessaires pour cheminer.

L'enseignant donne une situation de communication de besoin et explique aux enfants comment, par la suite, poser les questions de fait au sujet de cette situation. Voici le descriptif des faits. Il est neuf heures trente minutes. Sébastien n'a pas déjeûné. Il est à l'école et il ne se sent pas bien. Il va trouver son professeur et lui dit qu'il a mal au coeur parce qu'il a faim. Le professeur lui donne un berlingot de lait et quelques biscuits. Sébastien se

sent beaucoup mieux.

L'enseignant peut demander aux élèves de répondre à des questions, dans des situations de vie, données comme contextes, lesquels sont choisis en relation directe avec les enfants concernés. Ces questions permettent à l'enseignant et aux élèves de vérifier ou de garantir des acquisitions de base. Voici quelques questions types qui peuvent alimenter le dialogue et enrichir la relation enseignant-élève. Quel est le besoin? Qui l'élève a-t-il choisi pour manifester son besoin? Quand et comment communique-t-il son besoin? Y a-t-il un désir caché? Lequel? Est-ce un désir? As-tu déjà vécu des situations où, en présence d'un besoin essentiel, pour avoir une réponse, il t'a fallu le dire, en parler à quelqu'un? Y a-t-il des besoins auxquels tu pourrais trouver une réponse seul? Donne un exemple.

PHASE III

Relation avec les autres

LA MAITRISE

La maîtrise constitue la 3e phase de la démarche du vécu. Elle est précédée par l'exploration et l'acquisition de concepts par la dynamique de la relation avec soi et avec l'enseignant. Par cette phase, l'élève arrive à constater son cheminement. Il a en main un ensemble d'éléments de la situation, une perception et une compréhension des faits... Il est en mesure de porter un jugement de valeur, le sien... et de le partager, de le confier, de l'exprimer. Il est donc capable de tenir compte de l'opinion des autres comme éclairage, complément, question. Il est aussi capable de douter des réponses, peut-être trop faciles, stéréotypées qu'il s'est données par rapport au fait d'expérience traité. Il sait entrer en relation avec les autres et se servir de ces acquis pour se former un jugement et même douter de ses choix.

La relation première avec lui-même a été faite honnêtement et rapidement ou sérieusement. L'intervention questionnante de son enseignant a eu un effet bénéfique ou neutre. L'échange avec d'autres d'où

relation avec ses pairs ajoutera donc plus ou moins de qualité, d'importance à son vécu, de la nuance dans ses jugements parfois hâtifs et lui permettra peut-être de franchir un niveau de développement du sens moral dans sa vie.

Pour illustrer cette phase, voici une situation pour laquelle, après avoir franchi les phases préalables, l'élève sera en mesure d'envisager des alternatives, des solutions, de porter un jugement de valeur et de le partager, et d'expliquer aux autres sa position. Les élèves arrivent dans la classe un lundi matin et il fait 14 degrés Celsius. Le système de chauffage s'est brisé en fin de semaine. Chacun prend sa place comme d'habitude. Il fait froid et il est difficile de travailler. A travers la situation précédente, l'élève est témoin et partenaire d'un fait qui touche cette fois le groupe. Il doit refaire à rebours les démarches précédentes en groupe, à savoir: Se garantir une perception et une compréhension adéquate du problème commun et il répond pour lui et avec les autres à ces trois questions: Peux-tu nommer le besoin des élèves de cette classe? Peux-tu identifier la bonne personne à qui il faudrait en parler? As-tu envisagé des alternatives de groupe?

Après avoir exploré, connu les éléments du problème et de la solution, il s'agit, face aux données du groupe, de faire savoir aux personnes concernées la nature du besoin et les alternatives envisagées. C'est alors, que le groupe manifeste la maîtrise du problème en décrivant clairement ses attentes et en vérifiant l'accueil et la compréhension de son message auprès des personnes jugées aptes à apporter des réponses.

Pour vérifier la maîtrise du problème et de la solution trouvée grâce à des interrelations entre eux et avec des adultes, l'élève portera un jugement critique sur la décision prise. Il répondra à ces questions: Le besoin a-t-il été bien compris? La solution est-elle la meilleure et acceptable? Le besoin est-il vraiment satisfait, comment?

Il importe ici de voir l'impact d'un fait de vie qui crée problème à un groupe, à une collectivité. Il importe aussi de reconnaître l'importance de revivre les mêmes trois phases de façon à ce que le "je" relation à "soi" soit présente, que l'interrelation enseignant-enfant soit maintenue et que la relation aux autres prenne une place importante dans les solutions envisagées.

PHASE IV

Relation de soi

LA VALORISATION

La valorisation constitue la quatrième phase de la démarche. Il s'agit de refaire à rebours un bilan personnel du cheminement effectué. C'est ici que l'élève s'interroge sur l'importance de l'apprentissage propre à l'identification d'un besoin, à la distinction entre un besoin et un désir, à la recherche de réponses pertinentes propres à lui seul. De plus, il pourra remarquer le changement peut-être atteint ou en voie de s'actualiser. L'élève pourra porter un jugement critique sur sa capacité de s'intérioriser, d'entrer en relation avec lui-même, de se dégager des stéréotypes ou opinions gratuites de son milieu.

RELATION AVEC L'ENSEIGNANT

De plus, il sera capable de reconnaître, dans les interventions de l'enseignant, la qualité de la relation comme lieu de clarification, d'observation de son vécu, de ses choix.

RELATION AVEC LES AUTRES

Enfin, il sera capable de remarquer sa difficulté ou sa capacité à dire, à confier, à expliquer ses opinions personnelles, à les confronter, à les nuancer au

besoin, grâce à l'impact et au jeu des relations aux autres.

L'enseignant demande à l'élève de faire une synthèse de tout ce qu'il a appris dans ces activités. Ainsi, il pourra voir le chemin parcouru et peut-être certain défi relevé. Il s'agit donc, pour lui, de voir s'il peut prendre ses décisions exécuter ses choix, s'auto-évaluer sur les gestes posés et/ou se réajuster si nécessaire. Il pourra à l'aide de l'enseignant reconnaître son niveau de développement du sens moral dans sa vie. Compte tenu que l'enseignant connait bien l'élève et qu'il sait bien au moins les trois stades de développement moral, il pourrait, comme aide-mémoire, remplir cette fiche descriptive d'auto-évaluation d'une situation vécue pendant le cours et dont il en fait le miroir.

TABLEAU III

Fiche d'auto-évaluation

A. De quelle situation s'agissait-il?

De quel besoin?

Quelle était la nature du besoin et le désir caché?

Quelles solutions étaient possibles?

Laquelle j'ai choisie?

A qui en ai-je parlé?

B. Qu'est-ce que j'ai retiré de:

Ma réflexion personnelle (relation avec soi)

Mon échange avec l'enseignant (relation entre enseignant-élève)

Mon opinion partagée avec les autres (relation avec les autres)

3.2 Commentaires sur une pratique d'enseignement moral

L'analyse des réponses nous amène à dire qu'en ce qui concerne leur développement moral, l'ensemble de nos élèves se situe au Stade II du niveau préconventionnelle selon l'échelle de Kohlberg. En effet, à ce stade, un agir est bon ou mauvais parce qu'il satisfait un besoin personnel, c'est-à-dire, le mien ou celui d'un autre.

Or, plusieurs arguments invoqués par les élèves relèvent précisément de la considération de leurs intérêts personnels et de la considération des autres. Ce qui d'ailleurs faisait partie du contenu des activités dites situations. De plus, les élèves ont souvent énoncé des arguments conformes au sens commun. Ceci rejoint une autre caractéristique de ce stade de développement moral, à savoir, qu'il est important d'observer... les règles du savoir-faire.

Par contre, nous avons constaté qu'aucun élève n'est demeuré au Stade I; ils ont pris en considération leur vécu, ils ont été interpelés. Un cheminement a pu être facilement observé, et c'est sûrement la raison pour laquelle un si grand nombre d'élèves se classe au Stade II: ils ont relativisé les faits et

travaillé à la recherche d'un mieux-être.

Il ne faut surtout pas oublier que chaque élève progresse à son propre rythme sans qu'il en soit pour autant moins moral. L'élève ne peut plus être évalué comme bon ou mauvais, apte ou inapte. Nous admettons que l'élève s'inscrit dans une dynamique de développement en vue d'accéder à une plus grande autonomie et sens moral dans sa vie. Certains arrivent au Stade III, c'est-à-dire qu'ils font toutes les étapes de la démarche; cependant, indépendamment de leur jugement personnel, ils abdiquent devant une moralité conventionnelle émanant du groupe ou perçue différente chez l'enseignant. Ils se négocient un comportement conforme, acceptable des autres au détriment d'eux-même par peur de rejet, de moins d'approbation, d'estime et pour d'autres, par consentement et prise de conscience du bien commun; le niveau de maturité progresse à ce prix. C'est alors que l'enseignant doit servir d'écho, d'éclairage. A ce Stade III, la bonne action est celle qui plaît, celle qui aide les autres ou celle que les autres approuvent. Il y a, à ce stade, une forte conformité aux images stéréotypées du comportement de la majorité ou au comportement identifié comme naturel. De plus, l'action est fréquemment jugée selon les intentions qui la sous-

tendent. Pour la première fois, le "j'ai voulu bien faire" devient important. On cherche ici à mériter l'approbation des autres en étant "gentil".

A l'intérieur de cette dynamique, il s'avère important de reconnaître les liens étroits entre les phases du processus visant le développement moral et le rôle primordial de la qualité de la relation tridimentionnelle: la relation à soi, la relation enseignant-élève et la relation aux autres. L'enseignement moral se situe donc au coeur de la vie, de l'expérience humaine et de la communication.

Dans cet enseignement, la pédagogie se définit bien et s'actualise comme une science et un art de la relation humaine. On reconnaît que pour favoriser le développement du sens moral chez les élèves, il faut que l'enseignant, l'adulte, soit un être en relation et non un parent, un enseignant, un directeur dépouillé de rôle, de façade. C'est Pol Dupont qui trace la prospective de l'homme en gestation, en devenir à permettre d'être. Il décrit les attitudes fondamentales d'une relation qualitative féconde:

> "Pratiquement, parmi les qualités de relation interpersonnelle qui peuvent favoriser et créer un climat de confiance, il peut être privilégié la

congruence, l'empathie, la considération et l'inconditionnalité du respect pour l'autre.

La congruence, c'est simplement l'authenticité. En réalité, une personne très congruente ne présente pas de façade, ne joue pas de rôle: elle est authentiquement elle-même et capable d'user de sa propre ouverture.

Lorsque l'individu est capable de ressentir l'intensité émotionnelle contenue dans le message d'un interlo-cuteur comme les significations qui s'y rattachent, on parle alors de comprehension empathique. Un enseignant qui comprend, qui ressent de l'intérieur, les sentiments de ses élèves, peut être considéré comme empathique.

Accepter "autrui-comme-autre-que-moi", comme une personne à part entière avec des droits propres, c'est également manifester à son endroit des oppositions aux sentiments de dédain, d'indifférence, d'inimitié. Ce respect, cette considération que l'on a pour l'élève constitue une autre dimension de la relation éducative.

L'inconditionnalité du respect pour l'autre se base sur la considération inconditionnelle de cette personne, quels que soient sa situation, l'acceptation des sentiments. En fait, l'acceptation des sentiments des élèves peut, seule, permettre à l'enfant d'être authentiquement ce qu'il est pour autant que la considération se situe dans un contexte d'où est absente toute menace comme toute évaluation externe de son attitude."[20]

---

[20] DUPONT, Pol, Pratique de la classe, Editions Labor, Bruxelles, 1983, p. 14.

Il a donc été décrit dans une pratique pédagogique autour d'un thème, le processus dynamique mis de l'avant dans le programme d'enseignement moral en quatre phases. De plus, pour chacune, il a été décrit le type de relation privilégiée. Enfin, l'activité a été commentée en regard de ces principes et en regard de ces stades de développement moral de Kohlberg.[21]

---

21 KOHLBERG, Lawrence, Stages of moral development as a basis for moral education, University of Toronto Press, 1971, pp. 86-88

CONCLUSION

Une réflexion sur l'enseignement moral qui s'articule autour des types de relations privilégiées dans une pratique pédagogique constitue une source de perfectionnement personnel et une initiation à un plus-être.

Dans son livre intitulé "Le raisonnement éthique et le métier de la pratique morale", Matthew Lipman nous dit ceci:

> "Stimuler les enfants à penser, améliorer leurs techniques cognitives de façon à ce qu'ils raisonnent bien... tout en développant leur habilité à penser par eux-mêmes afin que, confrontés à des problèmes d'ordre moral, ils soient en mesure de penser de façon raisonnée et responsable".[22]

En effet, l'enseignement moral résulte de l'appropriation de valeurs, de la conscientisation et du transfert dans un agir choisi, justifié, personnalisé, grâce à la qualité de la relation établie et maintenue.

Nous n'hésitons pas d'ailleurs à dire que l'apprentissage d'une pensée autonome constitue ainsi l'objet même de l'éducation morale. Et cette conviction profonde rejoint celle d'Olivier Reboul pour qui "l'éducation morale n'est au fond que l'éducation elle-même", dont le but

---

22 LIPMAN, Matthew, Le raisonnement éthique et le métier de la pratique morale, (texte photocopié), 1985, p. 14.

ultime est l'émergence de la pensée personnelle, "c'est-à-dire le pouvoir d'examiner, de comprendre, de juger".[23]

Ce programme constitue pour les jeunes une occasion d'intégrer, d'accueillir, de critiquer et de modifier des comportements, lequel, grâce à la pédagogie sous-jacente, permet à chaque enfant de prendre conscience, de choisir ses valeurs, de les nommer et de les actualiser progressivement à son rythme et selon un processus.

C'est pour toutes ces raisons que nous disons que l'enseignement moral peut être un instrument qui aide les enfants à mieux s'exprimer, à partager leurs sentiments et leurs points de vue par rapport à ceux des autres et à prendre partie. Nous réalisons donc que l'enseignement moral donne le droit de vivre avec le plus de cohérence possible, la relation interpersonnelle à trois dimensions: avec soi, avec l'enseignant, avec les autres.

Ce rapport de recherche m'a donc permis de reconnaître l'importance de la relation interpersonnelle dans un enseignement centré sur le développement de l'enfant dans des attitudes, des comportements à la fois personnels et collectifs.

---

[23] REBOUL, Olivier, L'Endoctrinement, Paris, P.U.F., 1977, p. 102

Ma carrière, qui avait été marquée par le souci du respect de la connaissance, de la relation de l'enfant, reconnaît que par l'enseignement moral, il s'y trouve un lieu, une pédagogie qui permettent cette cohérence toujours recherchée.

C'est enfin dans ce rapport de recherche que nous nous permettons de clarifier notre pensée, informer les parents, éducateurs, adultes et dire combien il s'avère important de donner à nos jeunes la possibilité de réfléchir, de se définir, de s'engager sous le regard accueillant d'un adulte, en marche tout comme lui, dans un dialogue ouvert et respectueux sans le poids de la norme, de la comparaison, de la compétition.

De plus, cette étude descriptive et appliquée des types de relations fondamentales à privilégier à l'enseignement moral peut éclairer toute personne en situation de communication, d'éducation, de développement. En effet, c'est dans la proportion de la capacité d'entrer en relation avec lui-même, avec un adulte et avec ses pairs que chaque individu tisse son bonheur et celui des autres.

BIBLIOGRAPHIE

ANGERS, Pierre, Op. cit., p. 7, VIII

ANGERS, Pierre, Propositions sur la relation maître-élève, Brochure d'éducation I, Mai 1967, p. 5, III.

ANGERS, Pierre, S.J., Propositions sur la relation maître-élève, brochure d'éducation I, Mai 1967, p. 7, VIII.

DEWEY, John, Morale en éducation, l'école et l'enfant, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1967, p. 17.

DUPONT, Pol, Pratique de la classe, Editions Labor, Bruxelles, 1983, p. 11.

DUPONT, Pol, Pratique de la classe, Editions Labor, Bruxelles, 1983, p. 13.

DUPONT, Pol, Pratique de la classe, Editions Labor, Bruxelles, 1983, p. 14.

Guide provisoire du Programme de formation morale, Bibliothèque nationale du Québec, Septembre 1977.

KOHLBERG, Lawrence, "The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education" in David Purpel and Kevin Ryan, 1976, pp. 176-195.

KOHLBERG, Lawrence, Stages of moral development as a basis for moral education, University of Toronto Press, 1971, pp. 86-88.

LEGAULT, Georges A., et BÉGIN, Luc., "Le Québec face à la formation morale", cahiers de Philosophie, No 1, 1982.

LIPMAN, Matthew, Le raisonnement éthique et le métier de la pratique morale, (texte photocopié), 1985, p. 14.

PIAGET, Jean Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, 1932, p. 113.

REBOUL, Olivier, Le langage de l'éducation, Analyse du discours pédagogique, Paris, P.U.F., 1984, (Notes de cours)

REBOUL, Olivier, L'endoctrinement, Paris, P.U.F., 1977, p. 102.

REBOUL, Olivier, Enseignement et endoctrinement, Credo, Vol. XXVIII, No 2, Février 1981, (Notes de cours)

REBOUL, Olivier, Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement, Paris, P.U.F., 1980, (Notes de cours)

REBOUL, Olivier, Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement, Paris, P.U.F., 1980, p. 126.

SCHLEIFER, Michael, "Effects of Training on the Moral Judgment of Young Children", Journal of Personality and Social Psychology, 1982.

SCHLEIFER, Michael, Traduction et adaptation de First Things (Robert Selman), GUidance Associates, 1974.

WILSON, John, Introduction to Moral Education, Penguin, 1968.

WILSON, John, Le maître et l'éducation morale, Victoriaville, Éditions NHP, 1984, (Traduction de Jules Dumas), pp. 46-47.